LECTURE et IMPLICITE

> “Un enfant entendit pendant longtemps son père dire à propos des faits qui se produisaient : “La terre est une orange”. A chaque événement, le père haussait les épaules et prononçait la formule : “La terre est une orange.” Le temps a passé, l’enfant est devenu un homme, le père est maintenant un vieillard, au seuil de la mort. Le fils finit par demander à son père avant qu’il ne quitte la vie : “Quelle est la signification de la phrase : “La terre est une orange ?” Le vieil homme se tourne vers son fils, le regarde et répond : “Je n’en sais fichtrement rien.” D’après les propos tenus par un personnage du film *Pour une nuit* de Mike Figgis.

> “Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relations qui ne sont pas explicites. ” Fayol M.- *La lecture au cycle 3 : difficultés, prévention et remédiation*

Dans chaque énoncé, oral ou écrit, il y a une grande part d’implicite, il y a “plus de vide que de plein”, plus d’informations tues que d’informations dites. Par économie, mais aussi par dynamisme de communication. Il n’y a pas que le locuteur ou l’auteur qui parle et qui crée. A l’interlocuteur de créer un univers de sens. Et c’est cet univers qui est implicite dans tous ces espaces du discours qui sont tus. Le problème est de savoir comment l’école peut susciter et développer un comportement de lecteur qui vise à rendre sensibles, sinon explicites, ces informations qui ne sont que supposées. Car on sait qu’au-delà des difficultés à maîtriser le code de la langue, à l’écrit, c’est cette compétence à construire le sens d’un texte avec une somme d’informations implicites qui est déterminante dans l’acte de lecture[1]. Comment peut-on, dès lors qu’on travaille dans l’implicite en faire un objet de savoir ? Comment concilier le travail de compréhension qui vise à révéler le sens du texte, établi par les informations explicites et le travail d’interprétation qui fait que le sujet fait irruption dans le texte, pour se l’approprier ? L’école a longtemps développé la compréhension, mettant en avant l’institution de la langue comme objet didactique premier ; la tradition d’enseignement du français, de la maîtrise de la combinatoire à la grammaire normative, a installé des pratiques reconnues, même si les sujets de débats sont nombreux sur les méthodes et les pratiques. Mais l’école peut-elle apprendre à interpréter ? L’objet langue est objet de savoir, mais comment les sujets interprétants peuvent-ils développer leurs compétences à réduire le sens implicite, dans la classe, sans diverger à l’excès ? Comment établir l’équilibre entre la compréhension qui est nécessaire mais insuffisante et réductrice de l’activité de lecture, et l’interprétation qui établit le lien entre le lecteur, le texte et le monde, en évitant le piège de la démesure du lecteur, prenant prétexte du texte pour exprimer sa subjectivité ?

[1] “Produire des inférences reste quelque chose d’extrêmement difficile au cycle 3, alors que c’est, nous semble-t-il, la meilleure préparation possible à l’entrée au collège.” Khomsi A. *ECS cycle 3*

De l'école primaire au lycée

L'école a une longue tradition d'enseignement de la langue, un enseignement didactique qui a été fondé sur une conception normative et qui s'est parfois préoccupé des sciences linguistiques[2], tout en les adaptant. Mais il faut entendre par didactique davantage une visée normative qui institue l'élève à la langue, même si cette langue se réduit à une variation de la langue française : c'est la langue "correcte" qui parce qu'elle est "correcte" et aussi la "belle" langue, la seule qui apparaît comme susceptible de "bien" penser, parce qu'elle "énonce clairement"[3]. Quand l'institution de la langue rencontre l'institution scolaire, la cohésion du système est forte. Même si certains critères de pédagogie ordinaire sont mis au débat[4], les oppositions ne portent que sur les techniques d'enseignement : pour enseigner la lecture, vaut-il mieux procéder par identification directe ou par identification indirecte ? Et dans cette perspective vaut-il mieux que le maître choisisse les voies de l'analyse ou celles de la synthèse ? Les débats sans fin sont généralement sans fondement[5], mais ils permettent de rester dans la clôture des institutions : celle de l'école et celle de langue. Dans la perspective des apprentissages organisés dans le temps de la scolarité, l'école institue la langue à l'école primaire : elle enseigne la langue écrite ; elle institue les textes au collège : elle enseigne la valeur "sacrée" des textes du patrimoine. C'est seulement au lycée que le sujet, constitué par la maîtrise de la langue et par la connaissance du réseau des textes classiques est invité, encore bien timidement, à interpréter la littérature, à passer du respect au plaisir.

---

[2] Pendant les années soixante-dix, quatre-vingts, la didactique du français a été fondée sur la phonologie, la grammaire générative et transformationnelle, les champs sémantiques lexicaux. Dans les années quatre-vingt-dix, est apparue, avec la grammaire de texte, une didactique fondée sur les éléments qui assurent la cohésion d'un texte : chaîne de référence, temps du discours et temps du récit, connexité, progression thématique, etc.

[3] "Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement." La formule classique attribuée à Boileau révèle le lien entre les valeurs universelles, et leur impératif catégorique : le bien, est à la fois juste, vrai et beau. Le monde scolaire continue à fonctionner sur cette représentation morale et esthétique de la langue à enseigner, alors que certains avancent que les valeurs du bon, du beau, du bien et du vrai sont séparées : "la valeur n'est pas vraie et la vérité n'a pas de valeur, au sens moral du terme. Les valeurs et les impératifs relèvent, non de la connaissance, ni de la vérité, mais du désir. La valeur n'est que le référent imaginaire, fantasmatique du désir. Comme le dit Spinoza, ce n'est pas parce qu'une chose est bonne que nous la désirons, c'est parce que nous la désirons, que nous la jugeons bonne. C'est le désir qui produit la valeur." Comte-Sponville A.- "Valeur et vérité, études cyniques".- PUF, 1994

[4] par exemple : les critères du goût, par exemple également : la question de l'orthographe et de sa réforme, toujours évoquée, jamais réalisée.

[5] C'est dans le cadre d'une communication paradoxale que perdurent, malgré tous les démentis fondés sur les enquêtes les plus objectives, les débat conflictuels sur la méthode globale, vouée aux gémonies avec d'autant plus de force qu'aucun pédagogue (ou presque) ne se sent réellement concerné.

De la joie par les livres au plaisir de lire

Dans ces conditions, l'école primaire s'est longtemps défiée de la littérature. Elle ne la méprisait pas, mais elle la réservait à un autre âge et à un autre public, celui du lycée, capable de partager le plaisir entre les textes et leur public restreint. Les modèles de la littérature de jeunesse ne visaient pas à développer le plaisir, valeur quelque peu suspecte, mais il s'agissait de récits simplistes et édifiants[6]. D'une manière générale, l'école primaire considérait la littérature avec un oeil lointain. La bibliothèque existait bien, mais posée à côté de l'école, comme la cerise sur le gâteau. Encore n'y trouvait-on pas tous les romans, mais une sélection d'œuvres exemplaires et une littérature écrite à destination : la littérature "pour" la jeunesse[7]. Pauline Kergomard avait proposé alors qu'on éprouve "à côté" du travail de l'école, la "joie par les livres". Il ne s'agissait pas encore de plaisir. La joie est une émotion plus présentable que le plaisir. La joie est d'ailleurs l'émotion qui accompagne le travail, comme pour le ressourcer et lui donner valeur.

Puis est venue l'injonction au plaisir. A l'école des années de la fin du siècle dernier, il convient d'éprouver du plaisir à apprendre et du plaisir à lire. Le plaisir, comme motivation contribue à développer la lecture auprès des enfants. Se sont développées les BCD, cette fois inscrites dans l'obligation scolaire, et la littérature de jeunesse. L'explosion éditoriale est manifeste, c'est la dynamique de consommation qui fait dès lors le jeu de l'ouverture de l'école : le manuel d'enseignement de la lecture cède le pas à l'apprentissage avec et dans les albums, parmi la variété des textes narratifs. L'institution résiste encore un peu, en négociant, grâce à la typologie des textes[8], la part du fonctionnel contre celle du fictionnel, le travail contre le plaisir. Mais, avec les programmes de 2002, c'est la littérature qui est consacrée. Le lien avec le collège est apparent, tant dans la construction d'une culture commune que dans la différence : l'explication de textes est réservée au second degré.

Le paradoxe, c'est que l'injonction au plaisir est mystificatrice, et culpabilisante ; l'élève qui ne lisait pas était jusqu'alors considéré selon deux analyseurs : ou bien il était déficient : son appareil intellectuel ne lui permettait pas de "maîtriser" les procédures de transcodage ; ou bien il ne "travaillait pas", d'où les encouragements parfois pressants à

---

[6] *Le Tour de la France par deux enfants* de Bruno G.- Belin, 1877, le plus grand succès éditorial (6 millions d'exemplaires en 1900) n'est qu'un prétexte à augmenter les connaissances, à montrer des actes vertueux et à donner cohésion à la communauté nationale.

[7] Dans les récits "pour" la jeunesse, on trouvait surtout des récits dans lesquels étaient exaltés des valeurs et les "bons" sentiments : le travail (la fourmi contre la cigale), la générosité (Michka), l'abnégation (La petite fille aux allumettes),etc.

[8] Dans la réalité scolaire, la notion "type de texte" est réinterprétée en tant que type d'écrit, une manière de limiter la part de la fiction, et donc du plaisir pour retrouver l'écrit-recette, le mode d'emploi et la consigne tenant lieu de type injonctif dune part, et de l'autre, l'écrit reportage, article de presse, exposé, tenant lieu de texte explicatif-informatif, tandis que, timidement, la notion d'argumentation est réservée à l'oral.

l'effort. Dans la perspective du travail scolaire, la lecture pouvait être instrumentée : l'injonction à lire était justifiée par autre chose qu'elle-même : l'élève doit lire, car c'est utile, même si cette utilité est limitée au parcours scolaire[9] : lire fait partie du métier d'élève. Aujourd'hui quand la lecture est défaillante, ce n'est plus un élève qui ne "sait" ou qui ne veut pas lire, c'est un enfant triste qui résiste au plaisir de lire. C'est un enfant "en souffrance", qui n'éprouve ni ne partage le plaisir. Dans cette attitude d'absence de plaisir culturel, on perçoit les traces de la nature, quelque chose du "sauvage" de l'enfance qui persiste et qui inquiète. Car une personne, "normalement" constituée, ne saurait refuser le plaisir.

Or, le plaisir ne se décrète pas. Celui de la lecture n'est que le résultat d'un long apprentissage, et non d'un enseignement. Les programmes de 2002 pourront insister sur la socialisation par la lecture avec le concept de "culture partagée", il n'en reste pas moins que cette culture est le fruit d'un parcours qui dépasse le cadre scolaire. L'apprentissage, s'il n'exclut pas le plaisir, n'est ni un tour de main, ni une modélisation, c'est une construction. En tous les cas, tout dans la culture du premier degré semble s'opposer à l'introduction de la littérature[10] : l'organisation du système scolaire réserve le plaisir "distingué" de lire à ceux qui ont accompli le cursus des études, la méthode qui présuppose la maîtrise du transcodage avant la lecture, la séparation des lieux de lecture : à lécole la technique, au marché et à la consommation[11], la liberté de lire.

Un enjeu important

Avec les programmes de 2002, la question est posée : comment concilier la tradition de l'institution : un enseignement de la langue écrite et de sa compréhension avec un apprentissage de la lecture qui suppose l'interprétation ? La conciliation, si elle souhaitable, est fondée sur le conflit et la tension. Il vaut mieux le savoir pour éviter les pièges des injonctions paradoxales du type : "Tu dois éprouver le plaisir de lire !" Il vaut mieux admettre la tension entre la langue et les textes, entre enseignement et apprentissage de la lecture, entre l'institution scolaire et le sujet, entre l'élève et l'enfant.

Le rapport à la langue se développe par institution : l'élève (mais le maître aussi)

---

[9] La plupart des meilleurs élèves du lycée ne lisent en réalité que les résumés des pièces du théâtre classique. Ils n'ont aucun autre intérêt que celui de sacrifier aux rituels du passage et de la transmission de la culture scolaire. Comme ils savent instrumenter l'école, ils savent économiser la part d'énergie qu'ils réservent au travail scolaire de la lecture.

[10] Nous parlerons dorénavant de littérature, en évitant l'attribution "de jeunesse" qui semble séparer par un critère de qualité la littérature "de jeunesse" du reste de la littérature.

[11] On vérifiera bientôt la difficulté pour le service public de résoudre le problème du fond des ouvrages à constituer, à renouveler et à entretenir. Pour l'heure, la résolution du problème est renvoyée à d'autres responsabilités, celle des communes. On sent bien qu'un service public de prêt, un peu à la manière des bibliothèques municipales, n'est qu'empirique et occasionnel. En revanche, au collège, ce sont les familles qui supportent les dépenses culturelles.

est assujetti aux lois de la langue. Le rapport au texte se construit par expérience. L'enfant et le groupe des enfants deviennent créateurs de sens. Dans le premier cas, l'autonomie du lecteur est limitée au texte qu'il doit comprendre ; dans le second cas, le lecteur, en relation avec le texte, mais aussi avec lui-même et le monde, se fait créateur et auteur. La tension est le concept pédagogique qui autorise à reconsidérer les séquences des activités de lecture. La tension entre ces deux conceptions de la lecture fonde l'opposition entre ce qui est le domaine de l'institution et ce qui relève du domaine de l'expérience des sujets. Sans le dire explicitement, c'est d'ailleurs ce que supposent les documents d'accompagnement et d'application des programmes[12] ; en distinguant les activités de lecture-écriture et celle des ateliers d'observation réfléchie de la langue (ORL), les documents invitent à la distinction. Le domaine de la littérature est celui de l'interprétation : la compréhension est implicite, c'est la lecture magistrale qui la rend aisée. En revanche, la diction par les élèves, les débats et l'activité d'écriture qui poursuit la lecture des oeuvres littéraires développent l'interprétation. Le problème, c'est de savoir si ces activités sont suffisantes.

Jusqu'alors on entendait que le rapport du sujet aux textes qu'il choisit ne pouvait se construire que par "art", implicitement, après une lente fréquentation d'abord contrainte. Le modèle pédagogique qui sous-tend cette conception, c'est le modèle de l'apprentissage en usage dans les métiers : le maître-compagnon montre, puis demande à répéter le modèle jusqu'au moment où la maîtrise est telle que l'élève puisse se passer ou dépasser le maître. La question du rapport aux textes, de la compréhension à l'interprétation, exercé dans la tension, est posée très pratiquement : dans quelles conditions les élèves exercent-ils leurs compétences à comprendre et à interpréter ? En voulant éviter l'obstacle de l'explication de texte, l'école élémentaire ne risque-t-elle pas d'établir une rupture entre compréhension et interprétation ?

Cette tension entre le développement des compétences liées à la compréhension et celui des compétences liées à l'interprétation crée des situation pédagogiques différentes. Si, dans le premier cas, les situations sont bien repérées, dans le second, elles sont envisagées et restent à construire. Et, toujours avec la tension comme concept opératoire, il convient de reconsidérer le rôle de l'enseignant qui devrait changer d'une situation à l'autre.

Enfin, comme le paradoxe du plaisir à lire, se pose la question du paradoxe des nouveaux programmes : injonction à faire, ils ne disent pas comment faire[13]. Les programmes ne sont plus des injonctions, ils constituent des cadres dans lesquels les

---

[12] *Littérature cycle 3*.- Documents d'application des programmes.- SCEREN, 2002

[13] Ce n'est pas par ignorance des dispositifs et des méthodes, mais c'est plutôt pour éviter que "la solution ne devienne le problème" comme pourrait le dire Watzlawick. Imposer des fiches préparées à l'avance par des groupes d'experts risquerait de faire échouer à coup sûr l'application des nouveaux programmes.

enseignants agissent : “Les salariés doivent interpréter les ordres, c’est-à-dire les déformer, les subvertir. Il s’agit de passer de l’organisation formelle à l’organisation informelle, de la tâche à l’activité, de l’organisation du travail prescrite, à l’organisation du travail réelle.”[14] Cette activité professionnelle, pour n’être pas entièrement nouvelle, et pour n’être pas être entièrement conservée, nécessite un accompagnement.

Le concept d’implicite

Tant qu’on travaille sur l’objet-langue ou sur l’objet-texte, il est possible de faire abstraction des sujets ; ceux-ci ne sont considérés que comme les instruments de la langue. Ils sont là pour attester de leur “sentiment linguistique” en vérifiant que l’objet examiné appartient à la langue française. Le lecteur est alors l’agent au service de la norme. Il est interchangeable, son expérience importe peu. Tout ce qui lui est demandé, c’est d’entrer dans la compréhension du texte. Pourtant dès qu’on sollicite le lecteur en tant qu’acteur, constructeur du sens du texte : “(...) la signification n’est pas donnée par le texte dont elle serait simplement extraite, elle est construite par le lecteur et varie donc autant en fonction de la base de connaissances et des stratégies du lecteur-compreneur qu’en fonction de l’information apportée.” [15]

Ce qui est implicite, par nature, n’est pas dit. Par économie, le discours oral ou écrit ne peut tout dire, ce qui est dit ou écrit procède de ce qu’est supposé connaître le lecteur. Mais ce qui est tu peut l’être plus ou moins intentionnellement, par effet de communication, il y a des manières de dire qui en sous-entendent d’autres. Dans le domaine de l’implicite, on peut distinguer ce qui est présupposé, ce qui est impliqué, et ce qui est sous-entendu.

Les présupposés

Le présupposé rend intelligible le message dès lors que ce qui est présupposé, c’est cet univers commun aux interlocuteurs, en situation, qui est partagé et qui n’a pas besoin d’être posé. Ainsi, cet énoncé : “C’est la rentrée, le petit dernier d’Hélène a pleuré” présuppose que l’interlocuteur partage un certain nombre de connaissances sur un monde connu et commun avec le locuteur :

- la rentrée présuppose la connaissance du monde scolaire : l’organisation du temps (début septembre), de l’espace (l’école, espace public différent de l’espace familial privé) et des personnes (la famille et le personnel de l’école.)
- “le petit dernier d’Hélène” implique qu’Hélène a plusieurs enfants.
- “a pleuré” présuppose que l’émotion est ordinaire et attendue chez un jeune enfant. On

[14] C. Dejours.- *L’entreprise apprend à tous les salariés à commettre des injustices*.- interview in *Le Monde*, février 1998

[15] Gombert J.E. et Fayol M.- *La lecture-compréhension : fonctionnement et apprentissage.*

peut même émettre l'hypothèse que cet enfant effectue sa première rentrée scolaire et qu'il est âgé de deux ou trois ans, si tant est que ces propos se tiennent en France et qu'on a connaissance de l'organisation de la préscolarisation.

Le présupposé est culturel ; il tait des informations supposées connues ; dans le conte *Papa Noël*,[16] l'univers de cette fête est présupposé : les enfants sont supposés joyeux, le Père Noël est un personnage traditionnel, l'hiver est l'époque de Noël, etc. Faute de comprendre cette cohérence du texte avec l'univers de référence, le sens ne peut advenir : on ne peut pas inférer la singularité de la situation de Léa et de Nicolas qui subvertissent le code d'usage : les enfants souhaitent tous l'arrivée du Père Noël. De la même manière, ce qui est présupposé, c'est que le Père Noël est un personnage de fiction, auquel les jeunes enfants croient. Pourtant, pour que la signification de ce récit qui s'adresse à des enfants soitperçu, il vaut mieux qu'ils ne croient plus au Père Noël.

L'impliqué

Ce qui est implicite peut être "impliqué". Autrement dit, ce qui n'est pas énoncé est déduit. La déduction qui est opérée dans ce processus de lecture est appelée "inférence"[17] . L'inférence est logique quand la déduction est "impliquée". "Le petit dernier d'Hélène" implique qu'Hélène est une mère et que cette mère a plusieurs enfants. Cette information est construite par inférence. Dans l'énoncé : "Félix et Katz sont les deux chats de Mathilde. Lorsque la nuit tombe, Katz n'est pas encore rentré" on déduit que Félix, lui, est rentré à la maison. Il n'est pas nécessaire de préciser cette information ; le lecteur est en quelque sorte averti que le récit se poursuivra avec les principaux protagonistes que deviennent Mathilde et Katz.

L'inférence permet aussi des interprétations en fonction du contexte. Ainsi, si quelqu'un dit : "Cette année, Hélène a mis tous ses enfants dans la même école", implicitement, on déduit logiquement que les enfants d'Hélène, auparavant, n'étaient pas dans la même école, mais on peut également interpréter le message et induire que, cette année, Hélène gagnera du temps. L 'information implicite deviendra d'autant plus pertinente qu'elle précisera le contexte : "Cette année, Hélène a mis ses enfants dans la même école ; elle peut se lever plus tard."

---

[16] Nous proposons en annexe 2 une nouvelle inédite qui sert de référence à la réflexion sur l'implicite dans un texte. Cette nouvelle peut être un support de lecture dans des classes de l'école élémentaire.

[17] L'inférence est, à l'origine une opération logique qui consiste à tirer de plusieurs arguments une conséquence. Dans le domaine de la lecture, l'inférence désigne également l'opération qui consiste à induire ou à déduire des informations extra-linguistiques par la connaissance que le lecteur a du monde et par connivence entre les interlocuteurs.

De la même manière, si on ajoute que Mathilde appelle Katz de toutes ses forces, on peut supposer que c'est parce qu'elle est inquiète. Cette inquiétude suppose que le lecteur infère un sentiment, sans pour autant obligatoirement le partager[18], sentiment de protection, qui apparaît selon les codes actuellement en usage, dû aux animaux domestiques. Ce qui est impliqué dans *Papa Noël*, c'est, par exemple, la temporalité : début décembre, les enfants écrivent une première lettre, puis ils réfléchissent et écrivent la seconde lettre qui parvient trop tard, mais juste à temps pour qu'une solution soit trouvée par le Père Noël. Sans cet impliqué, pas de chute au récit, et donc aucun intérêt.

Implicite et influence

Bien entendu, si certaines informations sont implicites, et interprétables, un locuteur peut très bien influencer, voire manipuler son interlocuteur, en imposant certaines informations qui ne sont pas dites, mais qui apparaissent "nécessairement" évidentes : "Reprendrez-vous du café ?" implique que l'interlocuteur a déjà pris du café. "Quand cesserez-vous de battre votre fils ?" implique que le parent (impliqué par l'expression "votre fils") a déjà battu son fils. Or, si le locuteur n'a pas pris de café, comment peut-il en reprendre ? Et si le parent n'a jamais battu son fils, il ne lui est pas possible de cesser de le battre. Quoi qu'il en soit, dans le processus de communication, les implicites peuvent être mystificateurs et disqualifier les personnes en relation d'interlocution. On pourrait repérer bien des situations disqualifiantes dans la relation éducative, quelle qu'en soit l'origine : quand le professeur demande à un élève : "Quand vas-tu te mettre à travailer ?" ou quand l'élève dit au professeur : "C'est encore moi, bien sûr, qui doit payer pour les autres." Les messages contiennent des implicites qui mettent en cause la personne dans la relation. Mais faut-il voir dans ces énoncés des intentions cachées ?

L'intentionnalité du sous-entendu

Entre ce qui est impliqué et ce qui est sous-entendu, il y a l'intention. L'implicite fait référence à des codes sociaux et des visions du monde partagées. Le sous-entendu est un implicite volontaire. Une histoire drôle[19] est fondée sur le sous-entendu : "Maxime Legrand est un garçon de sept ans qui est très célèbre. On raconte qu'un jour que le pape se promenait dans Rome, tout le monde demandait : "Mais qui est donc ce petit homme

---

[18] C'est ce qu'on appelle le phénomène d'empathie. On peut très bien comprendre la sensibilité de Mathilde et son inquiétude alors que le lecteur n'éprouve qu'indifférence pour les chats. On conçoit que le rapport aux textes construit cette distance au personnage, si précieuse aussi dans la relation aux autres : il s'agit de comprendre des points de vue, sans pour autant les admettre ou les partager.

[19] L'humour répond à des codes sociaux bien établis ; c'est un des lieux de la distinction sociale ; entre le mot d'esprit et l'humour graveleux, entre l'ironie et l'histoire salace, les interlocuteurs présentent une "face" qui les situe dans leur condition. Il existe également une "condition" d'âge : l'humour des enfants de dix ans n'est pas semblable à celui des adultes.

habillé en blanc qui se trouve à côté de Maxime Legrand ?" Pour que l'humour fonctionne, il convient que les interlocuteurs non seulement partagent un univers de référence présupposé : le pape est une personnalité célèbre, il porte des vêtements blancs ; mais encore qu'ils "entendent sous" le message, l'information subvertie concernant la célébrité de Maxime, le sous-entendu étant renforcé par le jeu qui oppose les mots : le nom du garçon "Maxime Legrand" et l'adjectif dans l'expression : "le petit homme", qualifiant le pape.

La manipulation joue sur les implicites des messages en les liant avec les émotions ; l'entraîneur sportif annonce : "Ce serait sympa de s'entraîner mercredi", l'implicite permet d'interpréter que c'est un souhait qui est exprimé, et non une obligation qui est imposée. Mais s'il ajoute : "Remarque, si tu viens à l'entraînement, tu es assuré de jouer dimanche", le sous-entendu joue avec le sentiment ; on est passé du sentiment de sympathie à la menace.

La publicité joue de l'implicite jusqu'au paradoxe ; quand la bande-annonce qui suit un film à la télévision précise : "Ce film sans publicité vous a été offert par Ford", elle engage le lecteur dans la connivence, le sous-entendu n'a de valeur que s'il est entendu.

A jouer avec l'implicite, il arrive également que ce soit lui qui révèle ce que l'auteur voulait cacher ; quand un homme politique à qui l'on reproche certaines affaires prétend : "ce sont des faits invraisemblables qui se sont produits, il y a plus de quatorze ans", l'indicatif "se sont produits" dévoile la vraisemblance des faits reprochés. Ou cet autre qui prétendait être en possession d'une cassette vidéo sans qu'il en ait jamais vu le contenu : "Il paraît, en revoyant la cassette, que tous les faits sont connus." Mais, implicitement, "revoir", c'est comme "reprendre du café" : pour "revoir", il faut "avoir vu."

Dans *Papa Noël*, l'intentionnalité est constitutive du récit : l'auteur joue sur l'absence de croyance des lecteurs qui sont supposés avoir cru au Père Noël.

Le jeu du sous-entendu

Il y a sous-entendu lorsqu'une information est posée comme "vraie" mais qu'elle est non-pertinente dans le contexte, ce qui amène l'interlocuteur à inférer une autre information. Un enseignant demande à son collègue : "A votre avis, Albert est-il intelligent ?" On lui répond : "Albert ? C'est un brave garçon !" La réponse ne semble pas pertinente : on ne demandait pas si Albert était brave. Mais cette réponse intentionnelle conduit l'enseignant à inférer qu'Albert n'est pas intelligent.

Quand Léa relève que le Père Noël dit des gros mots, sa mère semble lui répondre littéralement, mais le lecteur entend sous le message, qu'il ne s'agit pas vraiment du Père Noël : "Mais non, ma chérie, tu as mal entendu. Le Père Noël ne dit jamais de grossièretés." Le sous-entendu pourrait être : "mais ton père, lui, en dit."

L'ambiguïté

Dès lors les jeux de langage autorisent le jeu de l'implicite. C'est même un véritable plaisir ; la finesse d'esprit consiste à jouer avec les sens des mots, avec l'ambiguïté des expressions qui crée, dès lors qu'elle est comprise, une complicité entre les interlocuteurs. En jouant avec la polysémie du mot "voir", l'ironie est perceptible dans cette formulation : "Les parents qui reprochent à leurs enfants d'être turbulents n'ont qu'à voir l'instituteur." Le jeu avec l'implicite consiste à confondre les catégories logiques et à jouer avec le sens des mots : en l'occurrence "voir" signifie aussi bien "prendre rendez-vous avec l'instituteur" que "constater en regardant" ; dans cette perspective, l'ironie est sensible : l'instituteur apparaît aussi turbulent que les enfants.

L'école : la compréhension, l'interprétation et la signification

Le travail de lecture, à l'école, vise à assurer la compréhension : "lire, c'est comprendre"[20] ; c'est ainsi que les élèves ont à acquérir une certaine compétence à comprendre le système de la langue, à l'écrit. Ils sont entraînés à identifier par voie directe les mots et les segments de phrase, par voie indirecte, en transcodant. Ils sont entraînés à repérer les indices morphosyntaxiques, et les éléments de la cohésion textuelle. Mais le problème est de savoir si l'école peut apprendre à inférer, avant de l'interpréter. Autrement dit, y a-t-il place pour que se construise la signification du texte ? Y a-t-il place pour que les sujets soient confrontés aux informations et aux messages implicites ? Il s'agit alors de dépasser la compréhension. "Comprendre, c'est simplifier."[21] La compréhension évite l'ambiguïté, réduit l'incertitude, elle propose une vision presque univoque du texte. Y a-t-il une voie moyenne, entre la compréhension qui vise à établir un sens convergent et l'interprétation hermétique qui laisse l'entière initiative au sujet, qui interprète en toute liberté et en toute subjectivité ?

On sait que certains élèves en difficulté de lecture sont arrêtés au sens littéral. Ils déchiffrent, ils comprennent, mais ils sont incapables d'inférer le sens implicite. Quand l'enseignant leur demande de faire état d'une information implicite, ils répondent : "ce n'est pas écrit." Quand on demande si Hélène a plusieurs enfants à la lecture de la phrase : "Hélène a conduit son petit dernier à l'école", ils sont étonnés par la question, cherchent l'information explicite, et finissent pas répondre : "je ne sais pas. On ne peut pas savoir, ce n'est pas marqué."

Il est certain que le charme de l'implicite joue tant qu'il n'est pas dévoilé. Toutefois, à l'école, l'élucidation est une procédure pédagogique qui vise à révéler les jeux d'implicite, pour en établir la signification. Dans le domaine de la communication, toute

---

[20] Tel a été le slogan de l'école primaire, à la fin du siècle dernier, pour se démarquer de l'apprentissage de la lecture considéré comme se réduisant à la maîtrise de la combinatoire.

[21] Primo Lévi

ambiguïté, toute confusion disqualifie l'interlocuteur. Dans le domaine de la lecture, dès lors que celle-ci ne se limite pas à la compréhension, l'activité du lecteur consiste à faire des liens entre les énoncés, à combler les vides du texte. Le tout est de faire prendre conscience chez certains élèves que toutes les informations ne sont pas "écrites" explicitement dans le texte. En développant le comportement d'inférence, le lecteur prend la peine d'être aussi l'auteur du texte. La compréhension vise à établir le sens littéral du texte ; il est nécessaire : on ne peut laisser le lecteur abandonné à la divergence et aux filtres de sa subjectivité. Mais il est insuffisant : une fois le sens littéral établi, le lecteur donne une "valeur" au texte, en le référant à la connaissance qu'il a du monde, en induisant les présupposés, en déduisant les impliqués, en élucidant les sous-entendus. Au lecteur de dévoiler le sens implicite, par inférence. Cette attribution de valeur, c'est ce qu'on nomme établir la signification du texte. Pour que le récit *Papa Noël* signifie, il convient que sa valeur soit reconnue ; le texte vaut dès lors que le lecteur reconnaît la singularité de la situation des deux enfants qui refusent les cadeaux, dès lors que l'ellipse du coup de téléphone du Père Noël au père de Léa et de Nicolas est élucidée : il lui demande de le remplacer. Le texte vaut enfin pour les enfants qui ne croient plus au Père Noël. Mais il vaut également, mais différemment, pour ceux qui y croient.

C'est en mettant au service de l'inférence une culture commune, en établissant des liens avec lui-même et le monde, et particulièrement avec le monde des textes, que le lecteur pourra lui-même interpréter le texte : "Un narrateur n'a pas à fournir d'interprétation à son oeuvre, sinon ce ne serait pas la peine d'écrire des romans, étant donné ce qu'ils sont, par excellence, des machines à générer de l'interprétation."[22]

L'activité scolaire de lecture, précisée par les programmes de 2002, est effective à deux niveaux : celui de la compréhension qui vise à établir la cohésion du texte et celui de l'interprétation qui vise à mettre en cohérence, c'est-à-dire en relation, le texte et les lecteurs. Organiser un débat sur le texte et sur sa valeur, greffer l'écriture sur la lecture, voilà qui contribue à développer la cohérence. Toutefois, Umberto Eco[23] indique que le lecteur n'est pas libre totalement face au texte ; il ne peut imaginer n'importe quelle interprétation, mais il est limité par l'intention de l'auteur. Il existe donc bien un sens littéral, à partir duquel le lecteur est guidé dans l'interprétation. C'est ce lien qui est nommé : signification : pour établir la valeur d'un texte, il convient d'établir une relation de présupposition et d'interdépendance entre le monde, le texte, et les sujets : auteur et lecteurs.

---

[22] Eco U.- *Apostille au nom de la rose*.- Grasset, 1985

[23] Eco U.- op. cit. et *Les limites de l'interprétation*.- Grasset, 1992

L'activité de lecture, en classe, collectivement, vise à établir la cohésion du texte, son sens littéral, par effet de compréhension[24] , puis à mettre en relation le texte avec l'implicite sous toutes ses formes : l'impliqué qui se déduit de plusieurs informations explicites, les présupposés culturels, et enfin les sous-entendus qui sont élucidés. C'est ce travail entre sens littéral et sens interprété, entre compréhension et interprétation que prend place la signification, cette compétence à inférer le sens implicite d'un texte.

Établir la signification

Les programmes de 2002 proposent des activités qui visent à développer l'attitude interprétative : les débats, l'écriture "greffée" sur un texte lu, la diction, la mise en réseau des textes. Pour ce qui concerne la signification, c'est le collectif de la classe ou d'un groupe qui constitue une ressource : les techniques de brainstorming, dans son principe engage les lecteurs à "ertrer", voire à faire irruption dans une oeuvre. Et à faire varier les points de vue, cependant que le groupe exerce, dans l'expression des différents points de vue, une certaine pression à la convergence. Un enseignant interrompt la lecture de *Papa Noël* au passage : "Le père Noël a une idée. Il téléphone au papa de Léa et de Nicolas." Il demande à la classe de trouver la plus grande quantité d'idées qu'il est possible d'imaginer, des plus raisonnables aux plus farfelues. Il note toutes les idées, sollicitant ainsi la divergence. Dans un deuxième temps, il demande de classer les idées, le mode de classement étant proposé par le groupe. Dans un troisième temps, les propositions impossibles sont critiquées et retirées, le groupe exerce alors la pression à la convergence, en contraignant les lecteurs à la preuve par le texte. Quoi qu'il advienne : qu'une proposition soit semblable à celle de la chute ou non, le brainstorming a favorisé la signification ; il a sollicité l'interprétation, avant d'en montrer les limites ; il a préparé la chute du récit qui deviendra intelligible, pour tous. Il existe de nombreux dispositifs de communication en groupe qui développent la signification : métaplan, panel-discussion, élaboration progressive, etc.[25]

Dans une perspective plus linguistique, le travail sur le lexique, plus particulièrement dans le domaine des champs lexicaux constitue un travail d'élucidation des présupposés culturels ; le dictionnaire analogique est un instrument précieux. Par exemple, l'étude du champ lexical de la guerre médiévale est l'occasion d'élucider les présupposés d'un roman historique.[26]

Pour ce qui concerne le travail sur les impliqués et les présupposés, on trouvera,

---

[24] La lecture magistrale est censée contribuer à la compréhension du sens littéral, même si elle-même est nécessairement interprétative.

[25] On trouvera dans certaines fiches du JDI, Français cycle 3, des exemples de séquences organisées selon les principes de ces dispositifs : *Analyser une situation de conflit*.- JDI n°4, décembre 2000, *Communiquer*.- JDI n° 5 janvier 2002, *Exprimer des risques*.- JDI n° 9 mai 2002.

[26] Par exemple :Tournier M. et Lapointe C.- *La couleuvrine*.- Gallimard Jeunesse, coll. Folio Junior.

en annexe 1, des textes courts qui visent d'une part à identifier des informations explicites, et d'autre part, à déduire des informations impliquées ou présupposées. Il s'agit là d'un entraînement dont le but est d'installer le comportement d'inférence. Ce qui importe, c'est d'analyser comment on déduit ou on induit une information implicite. Une manière également de dépasser, pour certains élèves, la représentation que le texte contiendrait toutes les informations. On trouvera également des exemples de travaux sur l'implicite dans certaines fiches du *Journal Des Instituteurs* (Nathan) [27]

Illustration

Le récit Papa *Noël* , proposé en annexe, illustre le va-et-vient, en tension entre l'établissement du sens littéral, pour comprendre le texte, et le travail des implicites qui vise à le signifier. La langue, à l'écrit, impose un sens littéral. Le lecteur est contraint de traiter les informations explicites qu'elles soient d'ordre linguistique, ou qu'elles soient de l'ordre de la cohésion textuelle. Pour ce qui concerne la langue, à l'écrit, il s'agit de connaître les lois de transcodage, les codes orthographiques, lexicaux et syntaxiques. Pour ce qui concerne la cohésion, il s'agit de comprendre la chaîne des référents[28] (les substituts), de comprendre la connexion[29] et le système des temps verbaux[30] .

Quant aux informations implicites, on les trouve sous forme d'impliqué : "Le Père Noël n'a jamais reçu de lettre semblable. Il a déjà reçu des plaintes. Il a déjà reçu des réclamations." La mise en relation de plusieurs informations, celles citées et la lecture de la lettre, impliquent le refus des cadeaux et la singularité de ce refus.

On les trouve également sous forme de présupposés : l'univers merveilleux de Noël, des cadeaux, de l'hiver, etc. Il convient aussi de savoir que tous les enfants, en principe, attendent cette fête avec joie, pour percevoir le caractère provocateur des héros : en refusant les cadeaux, Léa et Nicolas subvertissent les codes d'usage.

On est alors dans le domaine de l'implicite sous-entendu. Le titre ne prend toute sa valeur signifiante que si on a interprété le sens du récit qui est resté sous-entendu jusqu'à la fin : il n'est pas écrit que le rôle du Père Noël a été tenu par le propre père de

[27] *Déduire l'implicite*.- JDI n° 8, avril 2002. *Trier et traiter des informations* .- JDI n° 2, octobre 2002. *Faire évoluer des opinions*.- JDI n°5, janvier 2001.

[28] Dans le passage : "Léa et Nicolas sont inquiets. Et si le Père Noël n'avait pas reçu le seconde lettre ? Et s'il leur en voulait ? Et si, finalement, ils n'avaient pas de cadeaux ? Leurs yeux ..." La chaîne de référence rend cohésif le texte et en assure la compréhension, si on établit que **il** (leur en voulait) est le substitut du Père Noël, que *leur* (en voulait), *ils* (n'avaient pas), *leurs* (yeux) sont les substituts de Léa et Nicolas, de même que le *nous* de la lettre.

[29] La connexion du récit est assurée par exemple par des connecteurs de temps : "Comme tous les débuts décembre de chaque année... (généralité) Ce matin-là... (particularité). Plus loin, "L'avant-veille de Noël...Le matin de sa tournée... Il est trop tard... C'est le soir de Noël..."

[30] Le récit, rapporté au présent narratif : "Léa et Nicolas sont inquiets" est interrompu par des hypothèses, rapportées à l'imparfait : "Et si le Père Noël n'avait pas ...? Et s'il leur en voulait ? Et si, finalement, ils n'avaient pas ... ?"

Léa et Nicolas. Cependant, plusieurs indices conduisent les lecteurs à inférer cette information. En revenant au titre, le mot “Papa”, employé familièrement pour désigner le “Père” Noël, prend signification dès lors qu’il représente également le “papa” des enfants. On retrouve le principe intentionnel de connivence.

Rôles de l’enseignant

Les positions[31] de l’enseignant, dans la classe ont changé, plus exactement elles se sont modifiées, au rôle d’instituteur se sont ajoutés d’autres rôles. Pendant longtemps, l’enseignant a occupé l’unique position du maître, représentant de l’institution-école ; dans le domaine de l’enseignement de la lecture, le maître est instituteur de la langue. Aujourd’hui, il est invité à occuper d’autres positions : par exemple : animateur, quand il s’agit de faire en sorte que les élèves partagent différentes interprétations ou différents points de vue, chacun d’entre eux pouvant être entendu, à condition qu’il soit exprimé dans la modération et selon les codes de civilité. Mais entre les deux, entre l’instituteur et l’animateur, un nouveau rôle apparaît : celui de médiateur. Le médiateur est celui qui permet le va-et-vient entre le texte et le lecteur. Il autorise le passage de la la compréhension à l’interprétation par un travail qui n’est ni la contrainte du sujet au texte, ni la liberté du sujet s’affranchissant du texte. Ce travail ne s’effectue ni dans la soumission, ni dans le plaisir. Il s’effectue dans la neutralité.

L’instituteur de la langue

Quand il enseigne, le maître, quelle que soit la méthode, vise à réduire les divergences des sujets pour leur offrir la Loi : “ L’axe symbolique (de la Loi) est l’ordre culturel même : ordre du langage et de tous les systèmes de signes qui constituent une culture. Le père est, dans une culture patrilinéaire, le dépositaire de cet ordre, dans la mesure où c’est lui qui transmet le nom de famille, le langage, l’identité du sujet naissant. Dans cette mesure aussi, il interdit le désir qui, pour se dire, doit passer par les mots du langage. Or, les mots sont les faits de l’Autre dont le père est une figuration possible.”[32] Dans le domaine de la langue, le maître est le représentant de l’institution-langue. Qu’il fasse découvrir les normes de fonctionnement du transcodage, du lexique, de la syntaxe ou de l’orthographe ou qu’il les inculque, le résultat est identique : les lois de la langue ne s’inventent pas, elles s’imposent à l’apprenti-lecteur autant qu’à son maître. L’instituteur exerce la fonction de construction du rapport à la langue. Son rôle est prescriptif. Pour ce qui concerne les ateliers de lecture, l’observation réfléchie, le maître est la langue et

---

[31] On entend par “position” : la place occupée par des partenaires en relation : prendre, défendre une position, c’est se montrer sous un jour particulier, présenter une certaine image, défendre une identité particulière, un territoire, un statut. Par “rôle”, on entend les comportements, les gestes et les paroles qui caractérisent la position.

[32] Lacan J. cité dans l’article “Loi” du Larousse encyclopédique. On peut établir l’analogie entre la figure du père dans l’institution familiale et celle de l’instituteur dans l’institution scolaire.

l'enseignant est son agent. Le pire serait que les élèves pensent que le maître se confonde avec l'enseignant, que les lois de la langue s'écrivent au gré de sa fantaisie ou de son désir. Mais si les élèves comprennent que l'instituteur est lui-même assujetti à la loi de la langue, tout comme eux, alors ils accepteront d'autant mieux la position dissymétrique de la relation éducative. Si le maître est la langue, l'enseignant est son représentant. Parce qu'il les connaît mieux que les élèves, l'enseignant a compétence et vocation pour transmettre, rappeler et faire appliquer les lois de la langue.

L'animateur

L'expression des opinions, des goûts, des points de vue est admise dans l'école. Dans le domaine de l'interprétation littéraire, on peut entendre des points de vue différents : celui-ci peut éprouver pour Cendrillon un sentiment d'admiration, celui-là estimer que sa niaiserie est confondante. On peut réduire l'interprétation du conte au factuel, on peut également disserter sur la condition féminine[33], sur la symbolique de l'alternance du merveilleux et du retour à la réalité, on peut encore jouer de l'ironie, de la compassion ou de la surprise. A l'école, on peut se livrer aux jeux herméneutiques ; un même texte suscite une pluralité d'interprétations[34] toutes cohérentes, la cohérence visant à mettre les textes à la disposition des sujets, à les inclure dans leur représentation du monde avec tout ce que cela présuppose de valeurs, de croyances, de ressenti, d'imaginaire.

Un texte est donc support à interprétations, c'est le lieu des débats. Le rôle de l'enseignant consiste à permettre l'expression de la pluralité des opinions ; il s'agit non seulement d'un problème éthique, de tolérance, mais aussi d'un problème lié à l'expression : comment faire en sorte que l'opinion s'exprime, longuement, qu'elle soit argumentée ? Et comment faire en sorte qu'elle soit entendue, pour ce qu'elle est, une parmi d'autres ?

Dans ces deux perspectives, l'enseignant a un double rôle, celui d'éduquer à exprimer[35], et celui d'éduquer à animer. Animer, c'est nécessairement prendre la distance relationnelle nécessaire à l'écoute active, mettre à disposition des élèves qui s'expriment des dispositifs contraignants sur la forme, qui autorisent une grande liberté de parole[36]. C'est accepter de taire ses propres opinions, ses goûts et ses valeurs, pour que les autres puissent échapper à la pression de conformité des groupes, au recours à l'opinion du maître comme l'expression unanime de la vérité et du bon goût, pour que le débat soit

---

[33] Surtout si l'on a choisi l'édition de Charles Perrault, illustrée par Innocenti R.- Grasset Jeunesse, 2001

[34] cf. Ricoeur P.- *Le conflit des interprétations*.- Le Seuil, 1992

[35] A propos de l'entraînement à l'écoute active, cf. les fiches pédagogiques Français cycle 3 des JDI.- *Débattre*.- n° 6 février 2001, *Transmettre des informations*.- n° 7 mars 2001, *Écouter activement*.- n° 8 avril 2001, *Communiquer en grand groupe*.- n° 9, mai 2001, *Écouter*.- n° 6 février 2002.

[36] Sur le rôle de l'animateur, cf. Rocquet J.P.- Animer des réunions.- CDDP Marne, 1998 et les fiches du JDI, cycle 3 "Pratique de l'oral" années 1999, 2000,2001 et 2002

intégré à la relation éducative, pour que circule la parole et que les propos restent modérés.

Le médiateur

Entre l'instituteur qui offre en les imposant les lois de la langue, dans le cadre des procédures de l'institution, et l'animateur qui autorise l'expression des sujets, il y a une fonction de médiation à assurer. Celle qui consiste à limiter le jeu des interprétations par l'établissement de la signification. Pour qu'il y ait interprétation, il faut qu'il y ait d'abord compréhension du sens littéral, puis signification du texte. L'enseignant est celui qui fait passer du sens littéral au sens interprété. Ce passage établit la signification. C'est la voie de l'élucidation des implicites des textes, c'est la mise en oeuvre du comportement d'inférence. Il y a, de notre point de vue un entraînement à développer, des situations pédagogiques à mettre en place. C'est que nous avons voulu montrer.

Une nouvelle dynamique d'apprentissage

Les nouveaux programmes de l'école primaire introduisent la littérature dans l'enseignement du Français. Sans doute prennent-ils acte d'un changement effectif dans la didactique, mais surtout, ils légitiment une pratique qui fait rupture avec la tradition scolaire primaire. Ils inscrivent dans la continuité et la cohérence le parcours scolaire de la maternelle au lycée. Mais c'est le collège qui influence la perspective de l'école primaire. Les programmes supposent que les jeunes élèves, dès l'école maternelle, sont susceptibles de "lire" des textes littéraires en les interprétant. Il s'agit là d'un changement important qui correspond à l'évolution des mentalités dans la représentation de la scolarité, de l'enseignement de premier degré. Alors que la lecture était limitée à la compréhension, voilà qu'elle devient également interprétation. C'est dire si on reconnaît aux sujets le droit de faire l'expérience des textes. On peut estimer que ce phénomène est à mettre au compte d'une certaine "souplesse" des institutions[37] qui caractérise la modernité. L'école et la langue ne sont plus seulement des lieux de transmission, ce sont aussi des lieux de construction. Si l'enseignement demeure, l'apprentissage se développe. Si l'école et la littérature restent des instruments de la distribution des élèves dans les filières d'orientation, elles contribuent également au développement des sujets.

C'est dans la tension que les activités d'enseignement et d'apprentissage s'effectuent. Ce qui ne signifie pas qu'elles s'excluent. En revanche, les rôles de l'enseignant sont diversifiés : instituteur, il enseigne les lois de la langue et il exerce à la

---

[37] Voire d'une certaine "désintitutionnalisation" de la société. "C'est une crise générale de toutes les institutions de socialisation : la famille, l'école, l'université, etc. La transmission est en panne parce que les identités, dans tous les domaines, ne s'héritent plus... Dans des sociétés modernes, les identités s'élaborent à partir de la diversité des expériences et des situations dans lesquelles les individus sont pris. Elles se composent à travers des parcours d'expériences qui sont des trajectoires d'identification." Danièle Hervieu-Léger.- "C'est la dernière génération élevée sans contact avec les institutions religieuses".- "Le monde" août 97

compréhension ; animateur, il autorise la circulation des interprétations dans la classe.

Cependant de la compréhension à l’interprétation, une troisième voie est nécessaire : c’est celle de la médiation. Parce qu’on ne saurait accepter un lecteur totalement prisonnier du texte et de sa compréhension, parce qu’on ne saurait accepter un sujet totalement libre de prendre prétexte du texte pour livrer sa propre interprétation, la médiation apparaît comme une invitation à prendre appui sur le texte pour y inférer une signification qui n’est pas explicite. C’est à ce travail d’inférence, entre décodage et interprétation que les élèves de l’école primaire pourront être confrontés, avec un enseignant pour guide. Ni soumis au sens littéral, ni soumis à la démesure de l’expérience subjective, les élèves vont faire l’expérience de l’altérité dans le processus de lecture, considéré comme mise en relation de l’autre : le texte et soi. Le statut de l’enseignant de premier degré reste identique, mais ce sont ses positions et ses rôles qui sont appelés à varier, selon les situations pédagogiques. Sans doute conviendra-t-il d’entraîner les élèves à repérer ces changements de position et de rôle, afin d’éviter les pièges de la communication pédagogique.

	Langue	**Codes culturels**	**Sujet**
Comportement de lecteur	Compréhension	Inférence	Interprétation
Rôles de l’enseignant	Professeur	Médiateur	Animateur
Activités	ORL	Ateliers	Dispositifs de communication
	Orthographe	Élucidation des	Débat
	Lexique	présupposés	Diction
	Syntaxe	des impliqués	Écriture
		des sous-entendus	Mise en réseau
	Cohésion		des textes
	textuelle		

Annexe 1 : **Activités d'entraînement au comportement d'inférence**

Ces activités sont réalisées individuellement et collectivement. Ce qui est important, c'est l'analyse qui est conduite, à l'issue des travaux. En disant les stratégies qui permettent de répondre aux questions, les élèves s'aperçoivent que certaines informations sont explicites (réponses aux premières questions.) Quant aux autres réponses (aux secondes questions), elles sont construites à partir de plusieurs informations : le vocabulaire (prendre un aller-retour, composter, attendre sur le quai) présupposent le lieu ; d'autres informations mises en réseau impliquent une information implicite (l'impliqué du premier texte : trois enfants, marcher en file indienne, Patricia devant et Kévin derrière implique qu'Aurore se trouve au milieu.)

Aurore, Patricia et Kévin sont des enfants qui habitent dans un village isolé. Pour aller à l'école, ils doivent passer sur un chemin étroit et marcher en file indienne. Patricia est devant, Kévin est derrière.

1) Comment s'appelle le garçon de l'histoire ? *Kévin*

2) Comment s'appelle l'enfant qui se trouve au milieu du groupe ? *Aurore*

Maman dit à Philippe d'ôter sa chemise et son T-shirt pour qu'on puisse l'ausculter et écouter sa respiration.

1) Qu'est-ce que Philippe doit enlever ? *sa chemise et son T-shirt*

2) Où se trouve Philippe ? *chez un médecin (un docteur)*

On aurait dit une chenille sur un chemin tout tracé, avec tous ces wagons qui suivaient la locomotive.

1) Qu'est-ce qui suit la locomotive ? *des wagons*

2) Quelle est cette chenille ? *un train*

Quand Carole s'est levée, sa mère lui a dit qu'elle devrait mettre son imperméable pour aller à l'école.

1) Où doit aller Carole ? *à l'école*

2) Quel temps fait-il ? *Il pleut*

Dans le parc, il y avait Blanchette avec une belle robe blanche à taches noires, Marguerite, avec ses cornes très pointues, et Rirette aux pis gonflés de lait. Elles étaient les seules à brouter l'herbe de l'hiver.

1) Combien d'animaux sont dans le parc ? *Trois*

2) De quels animaux s'agit-il ? *Des vaches*

Vanessa prend un aller-retour Reims-Paris. Elle composte son billet et se rend sur le quai.

1) Où Vanessa se rend-elle ? *à Paris*

2) Où se trouve Vanessa ? *à la gare*

Quand Bertrand éteignit la lampe, on ne vit plus rien.

1) Comment s'appelle le garçon ? *Bertrand*

2) Quand se passe cette scène ? *la nuit*

David a l'habitude de ranger ses patins à roulettes dans un placard, en dessous de ses livres, à côté des gants de base-ball. Tout en bas, on trouve son garage.

1) Qu'est-ce qui se trouve au-dessus des patins ? *Les livres*

2) Qu'est-ce qui se trouve au-dessous des patins ? *Le garage*

Madame Masson dit à Jérôme et à sa sœur Aurore qu'elle n'avait plus de pain à cette heure tardive. 1*) Comment s'appelle le frère d'Aurore* *Jérôme*

2) Quel est le métier de Madame Masson ? *boulangère*

Au matin la voiture ne démarrait pas, les canards glissaient sur la mare. La terre était dure.

1) Quand la voiture n'a-t-elle pas démarré ? *au matin*

2) Qu'est-ce qui s'est passé pendant la nuit ? *il a gelé*

En sortant, Maxime se tenait la mâchoire. Heureusement qu'on lui avait fait une piqûre car sinon il aurait eu vraiment très mal. Il sentait le goût du sang dans sa bouche.

1) Qu'est-ce qui empêche Maxime d'avoir très mal ? *une piqûre*

2) D'où sort Maxime ? *de chez le dentiste*

Au moment de payer, la maman de Marc pousse son caddie et demande à la caissière de lui prêter un stylo.

1) Où se trouvent Marc et sa maman ? *au supermarché*

2) Pourquoi la maman de Marc demande-t-elle un stylo ? *pour faire un chèque.*

Il faisait très chaud ce soir-là, Emeline suivait la fanfare, un lampion à la main. Un peu plus tard, elle admira le feu d'artifice.

1) Qu'est-ce que Emeline avait dans la main ? *un lampion*

2) Quand se passe cette scène ? *le 14 juillet*

La vieille femme avait un nez crochu, plein de verrues. Elle arriva au château, la nuit, en volant à cheval sur un balai.

1) Qu'est-ce qu'il y avait sur le nez crochu de la vieille femme ? *des verrues*

2) Qui est ce personnage ? *une sorcière*

Il ne manquait plus que le sapin ; Emeline avait rassemblé les guirlandes et les boules multicolores.

1) Que manque-t-il ? *le sapin*

2) Quelle fête prépare Emeline ? *Noël*

Marc regardait son frère Maxime. Celui-ci était étendu sur le dos. Sa respiration était régulière, ses yeux étaient fermés et son pyjama était froissé.

1) Comment s'appelle le frère de Maxime ? *Marc*

2) Que fait Maxime ? *il dort*

Emeline avait mangé un esquimau ; elle aimait ce moment où les spectateurs étaient plongés dans l'obscurité et que les premières images étaient projetées sur l'écran.

1) Où sont projetées les images ? *sur l'écran*

2) Où se trouve Emeline ? *au cinéma*

Marc a cherché des coquillages, il les dispose sur son château de sable pour le décorer.

1) Qu'est-ce que Marc dispose sur son château de sable ? *des coquillages*

2) Où se trouve Marc ? *au bord de la mer (sur la plage)*

Marc a effacé le tableau, il prend son stylo rouge pour corriger les cahiers. Tout est calme dans la salle ; les élèves sont partis depuis un petit moment.

1) Qu'a fait Marc ? *il a effacé le tableau*

2) Quel est le métier de Marc ? *instituteur (prof, maître)*

Marc cherchait partout cet outil qui lui aurait permis d'enfoncer le clou dans la poutre de bois

1) Qu'est-ce que Marc veut enfoncer dans la poutre ? *un clou*

2) Quel est l'outil que cherche Marc ? *un marteau*

20 Emeline prend la carte et consulte le menu ; elle ne comprend pas trop ce qui est écrit, mais elle sait qu'elle veut commander des frites avec du ketchup

1) Qu'est-ce qu'Emeline consulte ? *le menu*

2) Où se trouve Emeline ? *au restaurant*

Inférences complexes

La publicité montre une jeune fille qui écrase une cigarette dans un cendrier. Une phrase est écrite : "Un peu de liberté gagnée."

1) Qu'est-ce que la jeune fille écrase dans le cendrier ? *une cigarette*

2) Que signifie cette publicité ? *Qu'arrêter de fumer, c'est se rendre libre*

Eric était jaloux de son cousin, mais **il** ne le montrait pas. Personne à l'école n'aurait pu soupçonner que le coup qu'**il** avait donné à Damien était justifié par ce sentiment. Même son frère Antoine,**qui** pourtant **le** connaissait bien, ne se doutait pas que c'était par jalousie qu'**il** avait lancé son pied contre leur cousin.

1) Comment s'appelle le frère d'Eric ? *Antoine*

2) Connaît-on le nom du cousin d'Eric ? *oui, c'est Damien*

3) Qui est représenté par les pronoms soulignés il, le = Eric, qui = Antoine

Depuis que sa fille s'était mariée à un médecin, Mélodie n'osait plus prendre la parole quand il était question de maladie, de fracture ou de douleurs diverses, et que son gendre était présent. Celui-ci était plutôt fier de lui-même et il n'hésitait pas à se moquer de tous ceux qui s'opposait à lui, surtout quand ils n'étaient pas médecins eux-mêmes. Pourtant, dans sa jeunesse, Mélodie avait été infirmière, mais elle aurait eu trop peur de gêner sa fille si elle avait pris position contre Thomas.

1) Qui a été infirmière ? *Mélodie*

2) Comment s'appelle le mari de sa fille ? *Thomas*

3) Pourquoi le médecin pourrait-il se moquer de Mélodie et à quelle occasion ?

Car elle n'est qu'infirmière. Quand il s'agit de maladies.

4) Pour quelle raison Mélodie ne parle-t-elle pas en présence de son gendre ?

Parce qu'elle ne veut pas gêner sa fille.

Marc a été puni injustement et il n'a pas dénoncé son camarade. Pendant qu'il monte les escaliers, Audrey lui adresse un sourire, Laurent lui donne un tape amicale sur l'épaule, Cindy lui dit des mots gentils.

1) Qui lui donne une tape sur l'épaule ? *Laurent*

2) Quels sentiments éprouvent Audrey, Laurent et Cindy à l'égard de Thomas ?

De la solidarité, de la compassion, de la sympathie, leur plaisir de le compter parmi leurs amis, etc.

Quand **il** était instituteur, M. Valois avait trois collègues qu'il appréciait beaucoup : Mme Balendier, Mlle Rocherie et M. Bernaut. **Il** les appréciait car ils étaient toujours de bonne humeur. Mme Balendier, malgré son âge, plaisantait souvent. M. Bernaut souriait toujours. Quant à la plus jeune, elle riait de bon coeur.

1) Qui représente le pronom "il", souligné ? *M. Valois*

2) Quel est le métier des trois personnes ? *instituteurs*

3) Comment s'appelle la plus jeune ? *Mlle Rocherie*

Annexe 2	**PAPA NOËL**	**(**Jean-Pol Rocquet, inédit)

Comme tous les débuts décembre de chaque année, le Père Noël se lève de bonne heure pour lire le courrier que les enfants lui ont envoyé. Tous pensent à passer leur commande de jouets. Pour le Père Noël, c'est la routine : il établit la liste des jouets, correspondant à l'adresse de chaque enfant. C'est un travail précis qui facilite celui des lutins de Noël qui emballent les cadeaux, préparent le traîneau, répartissent le chargement selon les adresses.

Ce matin-là, le Père Noël ouvre une lettre qu'il commence à lire en ajustant son lorgnon sur nez. Ses sourcils se lèvent, sa bouche s'ouvre, sa grande barbe blanche tremblote. Le Père Noël n'a jamais lu une lettre semblable. Il a déjà reçu des plaintes, il a déjà reçu des réclamations, jamais il n'a reçu un courrier ainsi adressé :

"Cher Père Noël,

Nous sommes les enfants de M. et Mme Tristounet, Léa et Nicolas. Nous habitons dans la rue du Grand Chagrin à Mélancoville. Nous savons que tu fais ce que tu peux pour rendre joyeux tous les enfants le jour de Noël. Mais voilà, nous, nous n'aimons pas cette fête. Tout le monde s'embrasse, c'est dégoûtant. Surtout quand il faut embrasser la tante Suzanne qui a des moustaches qui piquent. Il faut manger tout le temps : le soir et le lendemain, des plats qui dégoulinent de sauce et de crème. En plus, il faut rester à table à écouter les stupidités des adultes. Le pire, c'est les cadeaux qu'il faut déballer au pied d'un pauvre sapin qu'on a coupé et qu'on a affublé de guirlandes tristes et de chandelles molles.

Non, Père Noël, s'il te plaît, cette année, ne passe pas chez les Tristounet. Ne nous apporte pas de jouets. D'ailleurs nous avons tout ce qu'il faut. Nous t'aimons bien malgré tout. Gros bisous de

Léa et Nicolas"

Le Père Noël relit la lettre, il se gratte la barbe. Il pense que les deux enfants doivent être très malheureux pour ne pas se réjouir des cadeaux qu'on offre la veille de Noël. Mais puisqu'ils le souhaitent, ils n'auront rien.

Sur terre, à Mélancoville, chez les Tristounet, Léa et Nicolas, quelques jours plus tard, commencent à regretter la lettre qu'ils ont envoyée. Léa regarde son frère et lui dit :

"Tu sais, Nicolas, les jouets, à Noël, c'est quand même chouette.

- Surtout que j'aurais bien voulu le nouveau jeu de Nintendo.
- Je vois, mais tu as déjà la console... moi, c'est plutôt des rollers que j'aurais voulu.
- Et puis des soldats de la guerre des étoiles, un jeu de lego, un livre d'Astérix.
- Et une ardoise magique, un piano électrique, un jeu de l'oie, un puzzle."

Léa et Nicolas s'arrêtent de rêver. Ils ont écrit au Père Noël qu'il n'apporte aucun cadeau :

"Tu crois que, si on écrivait une nouvelle lettre au Père Noël, on pourrait avoir des cadeaux ?

- On lui dirait qu'on regrette, qu'il n'a qu'à déchirer la première lettre, et qu'il nous apporte nos cadeaux.
- Quand même, ce n'est pas très sérieux.
- Qu'est-ce que tu préfères : passer pour des enfants sérieux ou avoir des cadeaux de Noël ?"

Une nouvelle lettre est envoyée, l'avant-veille de Noël. Le matin de sa tournée, le père Noël en prend connaissance ; il sourit. Au fond, il est bien content que les enfants aiment ses cadeaux. Mais il y a un

problème : les traîneaux sont prêts. Les jouets ont été commandés et emballés. Il est trop tard ; les lutins de Noël ont bien d'autres choses à faire que de rechercher des jouets. Heureusement, le Père Noël a une idée. Il téléphone au papa de Léa et de Nicolas.

C'est le soir de Noël. La nuit est tombée depuis longtemps. Cette année, il a neigé et la lune se reflète sur les toits blancs de la ville. Léa et Nicolas sont inquiets. Et si le Père Noël n'avait pas reçu le seconde lettre ? Et s'il leur en voulait ? Et, si finalement, ils n'avaient pas de cadeaux ? Leurs yeux scrutent le ciel, guettant le traîneau. Bien sûr, ils n'ont jamais vu le Père Noël. Il est si pressé, il va si vite. Mais aujourd'hui, ce n'est pas un Noël comme les autres.

Tout à coup, maman les appelle : "Venez voir, dans le jardin, vite, Léa, Nicolas, là, dans le jardin !" Les enfants se précipitent à la fenêtre et ils voient le bonhomme qui s'éloigne de leur maison ; il est tellement pressé qu'il s'empêtre dans sa houppelande rouge. Il trébuche, manque de s'étaler dans la neige, se redresse, replace sa hotte sur son dos. On l'entend même qui jure. Léa s'exclame :" Maman, le Père Noël dit des gros mots !

- Mais non ma chérie, tu as mal entendu. Le père Noël ne dit jamais de grossièretés.

- Papa, viens vite, viens vite voir le Père Noël ! Il n'y a que toi qui ne l'as pas vu ! Où es-tu, papa ?"

Le Père Noël a disparu dans l'obscurité depuis un petit moment, les enfants ont aperçu les cadeaux au pied du sapin, quand le papa de Léa et de Nicolas apparaît à la porte de la cave. Nicolas lui dit : "Papa, on a vu le Père Noël. Léa, maman et moi, on était là quand il est sorti de notre maison. On l'a vu, même qu'il a failli tomber dans la neige. Où est-ce que tu étais passé ?

- Dis, papa, qu'est-ce que tu as fabriqué ? Tu as le derrière plein de neige et pourquoi tu as de grandes bottes noires ?"

Français, lecture / écriture au cycle 2

Les nouveaux programmes réorganisent les apprentissages au cycle 2, dans le domaine du français. Ils distinguent, d'une part, les activités qui concernent la littérature de jeunesse et, d'autre part, les activités qui concernent l'observation réfléchie de la langue (ORL.) L'horaire quotidien réservé à l'apprentissage de l'écrit est de l'ordre de 2 heures 30. On considère que cette durée n'est pas limitée au seul domaine du français, puisqu'on lit des documents, qu'on écrit des textes (résumés) dans tous les domaines des didactiques.

La littérature

Il s'agit de donner une culture commune aux élèves du cycle 2. C'est pourquoi il est recommandé de choisir quelques classiques : contes et récits tels : *Le petit Poucet, Histoires comme ça, Boucle d'or*, ou encore *La petite poule rousse*. Il s'agit également de proposer à la lecture d'une dizaine d'œuvres intégralesdans l'année, au moins (album, conte, mythe, poésie, saynète, etc.)

Lire / Ecrire

Je propose la démarche suivante afin de susciter la réflexion. Bien évidemment ce n'est pas la seule possible et vous pouvez l'adapter selon les besoins des élèves, la nature des textes et les contraintes du cycle dans l'école.

Au préalable, et si c'est nécessaire, demander à un ou plusieurs élèves d'établir le résumé des lectures précédentes.

1) **Lecture magistrale** : l'enseignant lit le texte dans son intégralité (ou partiellement, selon la longueur du texte et son intention, par exemple : proposer à la classe d'anticiper.) Cette lecture du maître est la condition de la compréhension. Il convient d'installer les élèves dans la classe afin de favoriser l'écoute.
2) **Relecture magistrale** avec invitation à l'interaction : certains passages choisis au préalable font l'objet d'une relecture ; ils sont interrompus par un commentaire interrogatif qui s'adresse aux élèves : « C'est incroyable, n'est-ce pas, Laure ? » « Cet ogre est vraiment effrayant, qu'en penses-tu Maxime ? »
3) **Questions factuelles** : pour s'assurer de la compréhension ; l'enseignant pose des questions qui visent à établir les faits du récit : Où ? Quand ? Qui ? Avec qui ? Comment ? Il s'agit d'éviter l'explication de texte (il n'est pas utile d'expliquer le vocabulaire, sauf cas exceptionnel, la syntaxe, l'orthographe.) Le texte ne peut être, à ce moment, le support d'une activité ORL (il convient d'éviter l'utilisation du texte comme prétexte à la maîtrise de la combinatoire.)
   Pour établir des liens entre différentes parties du texte, l'enseignant peut poser une question du type : « Qu'est-ce qui a changé pour notre héros depuis la lecture précédente ? »
4) **La lecture à haute voix** de la part des élèves : selon leurs compétences, les élèves sont invités à dire une partie du texte : formules remarquables pour leur syntaxe. Il est nécessaire d'entraîner les élèves régulièrement : exercices de diction (dire rapidement, lentement, à voix forte ou basse.)
5) **Le débat d'idées** : il constitue le moment de l'interprétation ; le but est que les élèves puissent établir des liens entre leur expérience personnelle : on peut aimer

ou pas un personnage, en argumentant. On peut mettre en relation un élément de la fiction avec des éléments de sa propre vie. Le but est aussi de mettre le texte étudié en réseau avec les autres œuvres (le personnage du loup est un personnage récurrent, mais on peut comparer ses traits de caractère dans les différents récits qu'on a rencontrés.)

6) **L'écriture** est greffée sur la lecture des textes, l'enseignant étant un recours (dictée de l'élève au maître.) Les occasions d'anticiper sur la suite du récit, de changer d'époque, de personnage, ou de lieu, de réécrire le texte, de le pasticher sont nombreuses. Certains albums se prêtent particulièrement à la production écrite, dès les premiers jours du CP : albums de Colin West.- *Qui a vu le crocodile ?*; *Salut, grand gros crapaud*.- Gründ, Drolalire ; Robert Kraus : *Où vas-tu, petite souris ?* ; *Viens jouer avec moi, petite souris* !- Ecole des loisirs ; Hirotaka Nakano.- *Eléphant bleu*.- Flammarion ; Eric Carle.- *La petite coccinelle qui voulait se battre*.- Nathan

Les illustrations

Selon les textes, les images peuvent être utilisées différemment. S'il s'agit de simples illustrations, il est possible de ne les présenter qu'à la fin de la lecture magistrale. Si elles apportent des informations différentes, on les présentera en même temps.

Pour approfondir, on se reportera aux ouvrages suivants :

Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM2 (sous la dir.) Tauveron C.- Hatier, 2002

Enseigner la lecture au cycle 2 (coord.) Goigoux R.- Nathan, 2000

Lire-écrire avec des enfants.- Oriol-Boyer C. Lacoste B.- CRDP Midi-Pyrénées

Lire & écrire, des apprentissages culturels, tome 1.- B. Devanne.- A. Colin, 1992

L'observation réfléchie de la langue (ORL)

Distinguée de l'activité littéraire, l'ORL se développe dans les domaines suivants : identification, lexique, syntaxe et morphosyntaxe, cohésion textuelle.

L'identification

Par voie directe et indirecte, c'est un comportement de l'apprenti lecteur qui se développe dans le cadre d'un apprentissage traditionnel, son organisation est réfléchie en conseil de cycle (méthode, progression, aide et soutien.)

Identification directe

Il est important que les élèves soient engagés dans la reconnaissance orthographique de toutes les lettres qui constituent un mot. Les listes de mots affichées dans la classe et copiées dans un cahier sont une référence pour les activités de lecture et d'écriture qui sont proposées. Vous pouvez demander aux élèves de rédiger quotidiennement leur propre répertoire, constitué par les mots rencontrés et ceux qui appartiennent à l'univers commun des élèves de cycle 2 : la référence à une échelle orthographique, Dubois-Buyse ou Ters, OCDL, ainsi que la référence au Dictionnaire du français usuel (consulter la liste des 1500 mots les plus fréquents sur http://www.eduscol.education.fr/) vous seront utiles. Une dictée de mots ou de phrases courtes peut être un exercice quotidien, rapide et structurant.

Identification indirecte

Ce comportement est développé de manière méthodique, en alternant le travail sur la syllabe et le mot, le but étant d'établir le rapport grapho-phonétique. Avant de s'engager dans un travail de mise

en correspondance des graphèmes et des phonèmes il est important que les élèves, surtout ceux qui sont en difficulté, soient entraînés au préalable à la discrimination auditive fine (comptines, poèmes, virelangues). On peut trouver, dans Toupin-Rochon.- *Parlecoute*.- CRDP Poitiers, des activités d'éducation et de rééducation de la parole. Dans l'ouvrage canadien : Jager-Adam.- *La conscience phonologique*, Pirouette éditions, (à consulter au CDDP), on trouve également des activités intéressantes. Les albums de Pef.- *La belle lisse poire du prince des mots tordus*.- Gallimard, proposent des récits intéressants, puisqu'ils provoquent, si on veut les comprendre, la réflexion sur les phénomènes phonologiques.

Lexique et vocabulaire

Toutes les disciplines sont de grandes « pourvoyeuses » de mots, mais l'ORL dans le cadre de la didactique du français est l'occasion de s'intéresser au fonctionnement de la langue, tant dans une perspective morphologique : familles de mots et affixes, que dans une perspective sémantique : les polysèmes, les synonymes et les antonymes. L'évaluation GS, CP, fournit des indications utiles en matière d'acquisition du lexique.
Sur le plan de la pédagogie du vocabulaire, on peut imaginer qu'à partir des activités de la classe, on puisse se poser des problèmes lexicaux :

- Explorer un champ lexical, par exemple : pour écrire un conte qui met en scène un personnage de sorcière on recherchera et on proposera l'étude du champ suivant : balai, chevaucher un balai, jeter un sort, transformer un prince en crapaud, une verrue (sur le nez), une potion magique, un philtre, un magicien, envoûter, laid, méchant, accoutré.
- Etudier les traits spécifiques des parasynonymes : établir les différences des « contenants de nourriture » : assiette (plate et creuse), bol, casserole, saladier, fait-tout, poêle, chaudron…

Pour approfondir, on pourra consulter Rocquet J.P.- *Ils manquent de vocabulaire*.- CDDP Marne

La syntaxe et la morphosyntaxe

Les constructions remarquables dans une phrase ou dans une partie de texte font l'objet d'une sensibilisation. Il ne s'agit pas d'utiliser un vocabulaire grammatical, mais de faire travailler sur des problèmes posés dans la classe par une structure rencontrée dans un album, par exemple : « Les lions jouent de l'harmonica, mais ils préféreraient jouer du violon. » La manipulation de la structure «… mais ils préfèreraient… » est possible si l'on fait varier le nom des animaux et des instruments de musique. On peut également poser un problème à la classe : « comment donner un ordre à un adulte, sans risquer de se faire gronder ? » On s'aperçoit que c'est une interrogative : « Peux-tu, maîtresse, me prêter ton livre ? » qui est une des formules civiles de l'injonction , etc.
Dans le domaine de la morphosyntaxe, là encore, le vocabulaire grammatical n'est pas nécessaire (sujet, verbe, singulier, pluriel.) Ces termes du « métalangage » ne sont pertinents que si les notions sont acquises. On préfèrera constituer des listes qui laissent apparaître les invariants (marques du pluriel des verbes et des noms). Par exemple, l'accord sujet-verbe peut faire l'objet d'une liste qui, au fil des rencontres, sera augmentée, elle devient alors une référence utile pour corriger les éventuelles erreurs :

Le chat	boit du lait	Les chats	boivent du lait
Il	boit du lait	Ils	boivent du lait
Le chat	mange de la viande	Les chats	mangeaient
La petite chatte	court	Les chats du voisin	regardent les chiens
		Les animaux	sont partis…

Cohérence et cohésion

La cohérence et le comportement d'inférence

Les difficultés de compréhension des textes sont liées non seulement à la maîtrise du code mais aussi à l'implicite (ce qui n'est pas écrit dans le texte.)

- Les présupposés culturels

Ce sont des informations non-dites parce qu'elles sont supposées être connues ; elles permettent de comprendre l'univers dans lequel se déroule le récit, par exemple : ce qui caractérise une sorcière, sa fonction, dans un conte, ou bien la personnification des animaux, ou encore l'organisation d'une famille. Ces présupposés font l'objet d'un travail d'élucidation. Parce qu'ils apparaissent évidents certains présupposés culturels restent très obscurs pour les enfants : il n'est pas certain que des actes pourtant banals soient compris : prendre le train, attendre sur le quai, composter le billet, s'installer dans un compartiment, consulter un indicateur des horaires, etc.

- Les impliqués

De la même manière, il convient de faire prendre conscience que le texte procède par ellipses, que le lecteur doit comprendre ce qui n'est pas écrit et qui est impliqué. Certains élèves s'en tiennent à ce qui « écrit dans le texte. » Par exemple, ils ne sont pas en mesure d'inférer le sens d'un texte qui apparaît simple : « Jacques, Pierre et Paul marchent en file indienne. Pierre est devant, Pierre est derrière. » Ce qui est impliqué, c'est que Jacques est au milieu.

- Les sous-entendus

Quant au sous-entendu, il suppose une connivence entre l'auteur et son lecteur. Il n'est pas certain que, dans un récit, les propos tenus par la mère d'un petit garçon qui porte des vêtements maculés de boue : « Et bien, tu es beau ! » soient entendus par antiphrase. L'ironie quand elle n'est pas perçue par les élèves est élucidée, même si l'effet perd en intérêt.

La cohésion

La cohésion d'un texte tient aux relations qui organisent les différents éléments de signification. Des marqueurs expriment ces relations. Pour les élèves de cycle 2, les principales difficultés sont rencontrées dans la compréhension de la chaîne de référence (les substituts) et le système de connexion entre les thèmes et les propositions.

Les substituts

Il s'agit de repérer dans un texte comment s'établit la chaîne de reprise d'un personnage ou d'un objet : les substituts pronominaux sujets : il(s), elle(s) posent moins de problèmes que les compléments (Martin rencontre Hélène : il lui offre un cadeau.) Les pronoms relatifs (le chien que j'ai adopté…), démonstratifs (Martin a rencontré les amies d'Hélène. Celles-ci…), possessifs (Martin a emprunté la bicyclette d'Hélène ; la sienne était inutilisable.), indéfinis (Hélène recevait de nombreux amis. Certains étaient ses voisins, d'autres venaient de loin. Quelques-uns n'arriveraient que le lendemain.)

Les difficultés tiennent au système de référenciation, parfois complexe : Martin avait acheté un cadeau pour son amie Hélène : il le lui a offert le jour de son anniversaire. Elle l'a remercié.

Quant aux substituts lexicaux, il s'agit de les mettre en relation avec leur référent ; pour certains élèves, la confusion s'installe dès lors qu'ils ne peuvent établir un lien d'identité entre les synonymes, ou les périphrases qui désignent le même personnage : le renard, Goupil, le rusé animal, notre compère, etc.

Les connecteurs

Les connecteurs établissent des relations complexes entre les énoncés successifs : relations chronologiques (avant, après, en même temps) logiques (parce que, à cause de, pour que, même si) relations entre différents arguments (donc, en outre, or)

Les productions écrites, les ateliers de lecture offrent l'occasion de manipuler les connecteurs : remplacement des connecteurs de l'oral (et puis, alors) par les connecteurs de l'écrit (auparavant, ensuite, pendant ce temps), mise en relation de faits : *il pleut, il prend son parapluie ; parce qu'il pleut, il prend son parapluie ; bien qu'il pleuve, il ne prend pas son paraplui*e, etc. Le but est de manipuler des formes et des marques linguistiques, de les observer dans le cadre de jeux de langage, afin qu'elles deviennent des automatismes.

Calligraphie

L'entraînement quotidien du geste graphique vise la maîtrise de l'écriture cursive liée, et des majuscules d'imprimerie. La production graphique est précédée d'une mise en condition corporelle : échauffement de la main et des doigts, exercices de respiration qui favorisent la concentration. Les situations complexes sont intéressantes ; on fait varier un ou plusieurs paramètres : les supports (papier bristol, papier de riz, le tableau, l'ardoise, etc.), les formats, les outils (stylos feutres et plumes, crayon, pinceaux, craies.) Autant d'occasions d'analyser les conditions d'écriture (sans compter les résumés, listes et tableaux utilisés dans les autres domaines d'enseignement) et d'observer les gestes de chaque élève dans la réalisation. On pourra alors entraîner les groupes de besoin à la réalisation de gestes pertinents et efficaces.

Pour approfondir, Octor et Kaczmarek.- *Pour un apprentissage structuré de l'écriture*.- A. Colin

L'utilisation du traitement de texte pose des problèmes relatifs aux conditions de la production d'un texte : présentation d'un texte, titre, colonnes, caractères gras, italiques, soulignés, police de caractères, fonctions : couper, copier, coller, etc.

Français, lecture / écriture au cycle 3

Les nouveaux programmes réorganisent les apprentissages au cycle 3, dans le domaine du français. Ils distinguent, d'une part, les activités qui concernent la littérature de jeunesse et, d'autre part, les activités qui concernent l'observation réfléchie de la langue (ORL.) L'horaire quotidien réservé à l'apprentissage de l'écrit est de l'ordre de 2 heures. On considère que cette durée n'est pas limitée au seul domaine du français, puisqu'on lit des documents, qu'on écrit des textes (résumés) dans tous les domaines des didactiques.

La littérature

Il s'agit de donner une culture commune aux élèves du cycle 3. C'est pourquoi il est recommandé de choisir des textes parmi la liste des ouvrages proposés dans *Littérature, cycle 3, Documents d'application des programmes,* collection Ecole, CNDP, 2002. Il s'agit également de proposer à la lecture d'une dizaine d'œuvres intégrales dont deux classiques,dans l'année, au moins. (album, conte, mythe, poésie, saynète, etc.)

Lire / écrire

Je propose la démarche suivante afin de susciter la réflexion. Bien évidemment ce n'est pas la seule possible et vous pouvez l'adapter selon les besoins des élèves, la nature des textes et les contraintes du cycle dans l'école.

Au préalable, et si c'est nécessaire, demander à un ou plusieurs élèves d'établir le résumé des lectures précédentes. Une question aidante : « Qu'est-ce qui a changé pour notre héros depuis la lecture précédente ? »

1) **Lecture magistrale** : l'enseignant lit le texte, sans être interrompu, dans son intégralité (ou partiellement, selon la longueur du texte et son intention, par exemple : proposer à la classe d'anticiper.) Cette lecture du maître est la condition de la compréhension. Il convient de s'attacher à l'installation dans la classe afin de favoriser l'écoute.
2) **Relecture magistrale** avec invitation à l'interaction : certains passages choisis au préalable font l'objet d'une relecture ; ils sont interrompus par un commentaire interrogatif qui s'adresse aux élèves : « C'est incroyable, n'est-ce pas, Laure ? » ou (à propos de *La greninge dans la mécamachine* SEDRAP) « Ce n'est pas ordinaire qu'un enfant veuille travailler en usine, qu'en penses-tu, Maxime ? »
3) **Questions factuelles** : pour s'assurer de la compréhension, l'enseignant pose des questions qui visent à établir les faits du récit : « Où ? Quand ? Qui ? Avec qui ? Comment ? Qu'est-ce qui a changé depuis la lecture précédente ? » Il s'agit d'éviter l'explication de texte (il n'est pas utile d'expliquer le vocabulaire, la syntaxe, l'orthographe.) Le texte ne peut être, à ce moment, le support d'une activité ORL.
4) **La lecture à haute voix** de la part des élèves : selon leurs compétences, les élèves sont invités à dire une partie du texte. Il est nécessaire d'entraîner les élèves régulièrement : exercices de diction (dire rapidement, lentement, à voix forte ou basse.) Tous les élèves d'une classe sont invités au moins une fois par semaine à la diction d'une partie de texte. Rien ne serait plus fastidieux et coûteux en temps que d'engager, à chaque séance quotidienne, tous les élèves à lire le texte à haute voix.

5) **Le débat d'idées** : il constitue le moment de l'interprétation ; le but est que les élèves puissent établir des liens entre leur expérience personnelle : on peut aimer ou pas un personnage, en argumentant. On peut mettre en relation un élément de la fiction avec des éléments de sa propre vie. Le but est aussi de mettre le texte en réseau avec les autres œuvres, qu'elles appartiennent ou non à la culture scolaire.

6) **L'écriture** est greffée sur la lecture des textes. Les occasions d'anticiper sur la suite du récit, de changer d'époque, de personnage, ou de lieu, de réécrire le texte, de le pasticher sont nombreuses. Un ouvrage comme celui de Yak Rivais.- *Le métro mé pa tro*.- (L'école des loisirs) invite à l'exercice de style. C'est surtout à partir des productions écrites et de leur correction qu'on pourra engager les élèves à l'ORL.

Calligraphie

L'entraînement quotidien du geste graphique vise la maîtrise de l'écriture cursive liée, et des majuscules d'imprimerie. La production graphique est précédée d'une mise en condition corporelle : échauffement de la main et des doigts, exercices de respiration qui favorisent la concentration ainsi que la représentation mentale de l'acte graphique à réaliser. Les situations complexes sont intéressantes ; on fait varier un ou plusieurs paramètres : les supports (papier bristol, papier de riz, le tableau, l'ardoise, etc.), les formats, les outils (stylos feutres et plumes, crayon, pinceaux, craies.) Autant d'occasions d'analyser les conditions d'écriture (sans compter les résumés, listes et tableaux utilisés dans les autres domaines d'enseignement) et d'observer les gestes de chaque élève dans la réalisation. On pourra alors entraîner les groupes de besoin à la réalisation de gestes pertinents et efficaces.

Pour approfondir : Octor et Kaczmarek.- *Pour un apprentissage structuré de l'écriture*.- A. Colin.

La sensibilisation au traitement de texte pose des problèmes relatifs aux conditions de la production d'un texte : présentation d'un texte, titre, colonnes, caractères gras, italiques, soulignés, police de caractères, fonctions : couper, copier, coller, etc.

Pour approfondir, on se reportera aux ouvrages suivants :

Littérature cycle 3, documents d'application des programmes.- CNDP, 2002

Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM2 (sous la dir.) Tauveron C.- Hatier 2002

Lire & écrire, des apprentissages culturels, tome 2.- B. Devanne.- A. Colin, 1993

En lisant des romans, construire des activités de français au cycle 3 et en sixième.- M.H. Porcar, CRDP Champagne-Ardenne, 1999

L'observation réfléchie de la langue (ORL)

Distinguée de l'activité littéraire, l'ORL se développe dans les domaines suivants : identification, lexique, syntaxe et morphosyntaxe, cohésion textuelle.

Orthographe

Les productions écrites des élèves sont un des lieux de la réflexion sur l'orthographe des mots. Il est possible de construire un classement des erreurs orthographiques, commun dans le cycle :

1) les erreurs qui affectent la transcription phono-graphique (selon la terminologie de Nina Catach : les phonogrammes, 80% des lettres codent des phonèmes.) Et parmi ces erreurs, il est possible de sous-catégoriser celles qui ajoutent un son, ex : * arbustre, celles qui affectent le son :* pattu (pour battu) *asis (pour assis), celles qui omettent un son : * caque (pour casque), celles qui transcodent le son avec des lettres ou des signes inutiles : * guorille, * réçit.

2) les erreurs qui affectent les mots d'une même famille (morphogrammes lexicaux) : * un tapi (à rapprocher de tapissier, tapisser)
3) les erreurs qui affectent les flexions des mots, erreurs d'accord, de conjugaison (morphogrammes grammaticaux): * la foule étaient considérables.
4) les erreurs qui tiennent à la confusion des homophones (logogrammes) thym, teint, tain, tint.
5) les erreurs qui sont attachées à des mots à l'orthographe difficile (ecchymose) et aux autres signes que les lettres : espace, tiret, majuscules, ponctuation, accentuation (idéogrammes)

L'orthographe fait l'objet d'un entraînement quotidien (listes de référence, cahier d'orthographe) afin que les élèves acquièrent et entretiennent des compétences en ce domaine : liste de mots copiées, apprises, dictées quotidiennement. Les enseignants se réfèreront aux échelles orthographiques en usage (Dubois-Buyse ou Ters.- OCDL) et au *Dictionnaire du français usuel* (consulter la liste des 1500 mots les plus fréquents sur http://www.eduscol.education.fr/)

Lexique et vocabulaire

Toutes les disciplines sont de grandes « pourvoyeuses » de mots, mais l'ORL dans le cadre de la didactique du français est l'occasion de s'intéresser au fonctionnement de la langue, tant dans une perspective morphologique : familles de mots et affixes, que dans une perspective sémantique : les polysèmes, les synonymes et les antonymes.

Sur le plan de la pédagogie du vocabulaire, on peut imaginer qu'à partir des activités de la classe, on puisse se poser des problèmes lexicaux :

- Explorer un champ lexical, par exemple : pour écrire un conte qui met en scène un personnages du Moyen-âge, on recherchera dans le dictionnaire analogique des mots et des expressions qui représentent cet univers : *chevalier, adouber, écu, tournoi, épée, dague, palefroi, tournoi, frapper d'estoc et de taille, etc.*
- Etudier les traits spécifiques des parasynonymes : établir les traits spécifiques qui caractérisent et différencient les « étendues d'eau » : *flaque, mare, étang, rivière, fleuve, lac, mer, océan, etc.*

Parmi les dictionnaires d'usage, on choisira des ouvrages qui établissent la définition du mot, tout en présentant des exemples glosés. Le *Robert Junior*, le *Larousse super-major CM2-6°* sont des ouvrages intéressants, plus accessibles que les ouvrages destinés aux adultes. Il est utile de proposer plusieurs dictionnaires dans une classe : dictionnaire analogique (indispensable pour la production d'écrits) dictionnaires étymologique, des synonymes, des rimes, dictionnaire spécialisé : des toponymes, des noms de famille, etc.

Pour approfondir, on pourra consulter Rocquet J.P.- *Ils manquent de vocabulaire*.- CDDP Marne.

La syntaxe

Les constructions remarquables dans une phrase ou dans une partie de texte font l'objet d'une sensibilisation. Il ne s'agit pas d'utiliser un vocabulaire grammatical, mais de faire travailler sur des problèmes posés dans la classe par une structure rencontrée dans un album. Par exemple, la phrase complexe : « Le roi en vieillissant, sentant ses forces décliner et songeant à sa mort, ne savait auquel de ses trois fils il devait laisser le royaume en héritage.» (Grimm.- *Les trois plumes*) peut être observée, sans pour autant utiliser un métalangage ; des propositions de schéma, réalisés en groupes permettent de rendre compte de la structure :

Le roi, en _____ant,

_____ant ses forces décliner

et ___ant à sa mort

ne savait

____ de ses trois fils il devait laisser son royaume en héritage.

On peut également poser un problème à la classe : « comment donner un ordre à un adulte, sans risquer de se faire gronder ? » On s'aperçoit que c'est une interrogative : « Pouvez-vous, madame, me prêter votre livre ? » qui est une des formules civiles de l'injonction , on peut réfléchir sur la meilleure manière de présenter des excuses afin qu'on puisse se réconcilier. Autant d'occasions de réfléchir sur la syntaxe tout en apprenant le code de politesse.

Cohérence et cohésion du texte

La cohérence et le comportement d'inférence

Les difficultés de compréhension des textes sont liées non seulement à la maîtrise du code mais aussi à l'élucidation de l'implicite (ce qui n'est pas écrit dans le texte.)

Les présupposés culturels

Ce sont des informations non-dites parce qu'elles sont supposées être connues ; elles permettent de comprendre l'univers dans lequel se déroule le récit, par exemple : les traits caractéristiques et fonctionnels des animaux personnifiés : le loup, le renard, le lion, etc.) Ces présupposés font l'objet d'un travail d'élucidation, surtout si les présupposés sont subvertis (le loup gentil, le renard victime d'une ruse, le lion esclave.)

Parce qu'ils apparaissent évidents certains présupposés culturels restent très obscurs pour les enfants : il n'est pas certain que des actes pourtant banals soient compris : prendre le train, attendre sur le quai, composter le billet, s'installer dans un compartiment, consulter une indicateur des horaires, etc.

Les impliqués

De la même manière, il convient de faire prendre conscience que le texte procède par ellipses, que le lecteur doit comprendre ce qui n'est pas écrit et qui est impliqué. Certains élèves s'en tiennent à ce qui « écrit dans le texte. » Par exemple, ils ne sont pas en mesure d'inférer le sens d'un texte qui apparaît simple : « Laure a deux chiens : Pirate et Léo. Ce matin elle est très inquiète, car Pirate n'est pas dans sa niche.» Ce qui est impliqué, c'est que Léo, lui, n'est pas disparu.

Les sous-entendus

Quant au sous-entendu, il suppose une connivence entre l'auteur et son lecteur. La lecture des lettres de l'album *Il court, il court le Père Noël.*- Le sourire qui mord mérite une élucidation et une analyse des sous-entendus qui concernent les auteurs des lettres. L'ironie quand elle n'est pas perçue par les élèves est élucidée, même si l'effet perd en intérêt.

La cohésion

La cohésion d'un texte tient aux relations qui organisent ses différents éléments de signification. Des marqueurs expriment ces relations. Pour les élèves de cycle 3 les principales difficultés sont rencontrées dans la compréhension de la chaîne de référence (les substituts) et le système de connexion entre les thèmes et les propositions.

Les substituts

Il s'agit de repérer dans un texte comment s'établit la chaîne de reprise des noms, notamment ceux des personnages : les substituts pronominaux sujets : il(s), elle(s) posent moins de problèmes que les compléments (*Martin rencontre Hélène : il lui offre un cadeau*.) Les pronoms relatifs (*le chien que j'ai adopté…*), démonstratifs (*Martin a rencontré les amies d'Hélène. Celles-ci…*), possessifs (*Martin a emprunté la bicyclette d'Hélène ; la sienne était inutilisable*.), indéfinis (*Hélène recevait de nombreux amis. Certains étaient ses voisins, d'autres venaient de loin. Quelques-uns n'arriveraient que le lendemain.*)

Les difficultés tiennent au système de référenciation, parfois complexe : *Martin avait acheté un cadeau pour son amie Hélène : il le lui a offert le jour de son anniversaire. Elle l'a remercié, lui à qui elle n'avait jamais souri*.

Quant aux substituts lexicaux, il s'agit de les mettre en relation avec leur référent ; pour certains élèves, la confusion s'installe dès lors qu'ils ne peuvent établir un lien d'identité entre les synonymes, ou les périphrases qui désignent le même personnage : *le renard, Goupil, le rusé animal, notre compère*.

Les connecteurs

Les connecteurs établissent des relations complexes entre les énoncés successifs :

relations chronologiques (avant, après, en même temps), relations qui changent selon qu'on est en récit ou en discours (hier/la veille, demain/le lendemain, la semaine prochaine/la semaine suivante)

relations logiques (parce que, à cause de, pour que, même si)

relations entre différents arguments (donc, en outre, si)

Les productions écrites, les ateliers de lecture et d'écriture offrent l'occasion de manipuler les connecteurs : remplacement des connecteurs de l'oral (et puis, alors) par les connecteurs de l'écrit (auparavant, ensuite, pendant ce temps), mise en relation de faits : il pleut, il prend son parapluie ; *parce qu'il pleut, il prend son parapluie ; bien qu'il pleuve, il ne prend pas son parapluie ; la pluie tombait si fort qu'il prit son parapluie*, etc. Le but est de manipuler des formes et des marques linguistiques, de les observer dans le cadre de jeux de langage, afin qu'elles deviennent des automatismes.

La cohérence et la cohésion d'un texte favorisent la compréhension et l'interprétation d'un texte. Il est possible de proposer des extraits des textes étudiés en classe Mais c'est surtout, en analysant les productions écrites que les élèves seront conduits à intervenir de nouveau dans leur texte. La relecture, l'analyse des erreurs et la correction sont de nature à renforcer les apprentissages. Pour éviter une surcharge d'un travail complexe, l'enseignant corrige lui-même la plupart des erreurs, ne sollicitant l'intervention de l'élève que dans un ou deux domaines parce qu'ils ont fait l'objet d'un apprentissage antérieur ou parce que l'erreur est fréquente chez un élève. Par exemple, l'enseignant choisira de corriger lui-même toutes les erreurs d'orthographe, de syntaxe, entourant seulement les erreurs de substituts dans la chaîne de référence : * « Léa avait oublié sa trousse chez Marc ; il lui téléphone pour demander qu'il les apporte chez elle », et les mots qui, par leur approximation ou leur impropriété, ne contribuent pas à rendre cohésif le texte : * « Le chien est dans sa maison, il crie quand il voit son ami. » Des aides peuvent être proposées, en explorant un champ lexical : « chien, niche, aboyer, maître. » L'élève recopie le texte, reprenant les corrections apportées par le maître et les siennes.